

---

**ISIDOR MARÍ**

---

# **LA VOLUNTAT DE COMUNICAR COM A OBJECTIU PRIMORDIAL EN L'APRENTATGE D'UNA L2**

---

## **INTRODUCCIÓ**

És una constatació freqüent en contextos socials diversos que moltes persones, després de dedicar llargs períodes a l'estudi d'una segona llengua, no arriben a parlar-la quan en tenen l'ocasió, encara que la sàpiguen prou bé. I aquest fet es produeix encara més sovint en situacions de contacte o conflicte sociolingüístic, com és el nostre cas.

Un dels autors en què basem aquest article, Zoltán Dörnyei, tot i ser un especialista en motivació per a l'aprenentatge d'idiomes, ens en dona un testimoni personal ben clar (2001: 14), partint de la seva pròpia experiència de

situacions en què als estudiants per alguna raó no els agrada la comunitat de L2 i per tant refusen d'incorporar elements d'aquella cultura al seu propi repertori de comportaments. Per exemple, a Hongria, on vaig créixer, cada infant a l'escola tenia diversos anys d'aprenentatge de rus, la llengua del Gran Germà comunista, sense quasi cap efecte. Jo mateix, després d'estudiar rus més d'una dècada, ni tan sols puc recordar el seu alfabet, cosa normal aleshores (i que avui lamento).<sup>1</sup>

Molts de nosaltres tenim o coneixem experiències semblants, que posen en relleu la importància dels factors psicosocials en l'aprenentatge de llengües. Són aquests

1. La traducció de l'original anglès és responsabilitat de l'autor d'aquest article.

factors en bona part els que expliquen l'eficàcia més gran o més escassa de l'aprenentatge, i els que permeten entendre per què una persona que té alguna competència en la llengua apresada no mostra interès per usar-la quan en té l'oportunitat.

La difusió en el nostre sistema educatiu del concepte de competència comunicativa ens va fer conscients que no era suficient que l'aprenentatge proporcionés una competència lingüística —ja que no assegurava als aprenents la capacitat d'adoptar en cada situació del gènere discursiu, la varietat i el registre adequats. Però potser no som encara prou conscients que també la mateixa competència comunicativa pot ser un objectiu d'aprenentatge insuficient, si no tenim en compte els factors psicosocials que poden activar o inhibir la voluntat de comunicar i, per tant, acaben decidint l'ús efectiu de la llengua apresada.

Aquest article té la finalitat de donar a conèixer un model explicatiu anomenat pels seus autors (MacIntyre *et alii* 1998) la *voluntat de comunicar* (*Willingness to Communicate*, VdC), que integra tots aquests aspectes interrelacionats i que per tant resulta altament aclaridor i convincent. Així ho he pogut comprovar en diferents seminaris, conferències i sessions de treball en què he tingut ocasió de presentar-lo i comentar-lo amb professors que estudien i treballen els aspectes psicosocials de l'aprenentatge d'idiomes. La seva difusió a gran escala en un moment en què el sistema educatiu de tot el país està treballant per aconseguir que els alumnes dels cursos de llengües —català i castellà— em sembla del màxim interès i utilitat. La seva aplicabilitat és clara, sigui quina sigui en cada cas la L2.

Encara que —com sembla que va dir Kurt Lewin— no hi ha res tan pràctic com una bona teoria, el nostre article conté, complementàriament amb l'exposició d'aquest model teòric, una breu referència a una altra obra dedicada a la seva aplicació pràctica, *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Dörnyei 2001). La relació amb el model no és tan sols conceptual, ja que l'autor d'aquest llibre és precisament un dels professors que han elaborat el model de la *voluntat de comunicar*.

La Càtedra de Multilingüisme Linguamón - UOC<sup>2</sup> té en premsa l'edició catalana d'aquesta obra i d'una col·lecció d'articles relacionats amb la *voluntat de comunicar* i els factors psicosocials de l'aprenentatge de llengües, on els interessats podran ampliar les referències teòriques i les derivacions pràctiques d'aquests plantejaments.

2. <http://in3.uoc.edu/webs/projectes/multiling>. En el curs de l'edició d'aquest article, s'ha publicat la versió catalana del llibre de Dörnyei. En donem compte a la bibliografia.

## EL MODEL TEÒRIC DE LA VOLUNTAT DE COMUNICAR

Els autors del model (MacIntyre *et alii* 1998) n’han fet una representació gràfica en forma de piràmide (Figura 1), amb la qual volen subratllar la posició, la influència i les relacions dels diferents factors implicats: «La forma de piràmide mostra la immediatesa d’alguns factors i la influència relativament distant d’altres» (MacIntyre *et alii* 1998: 546).

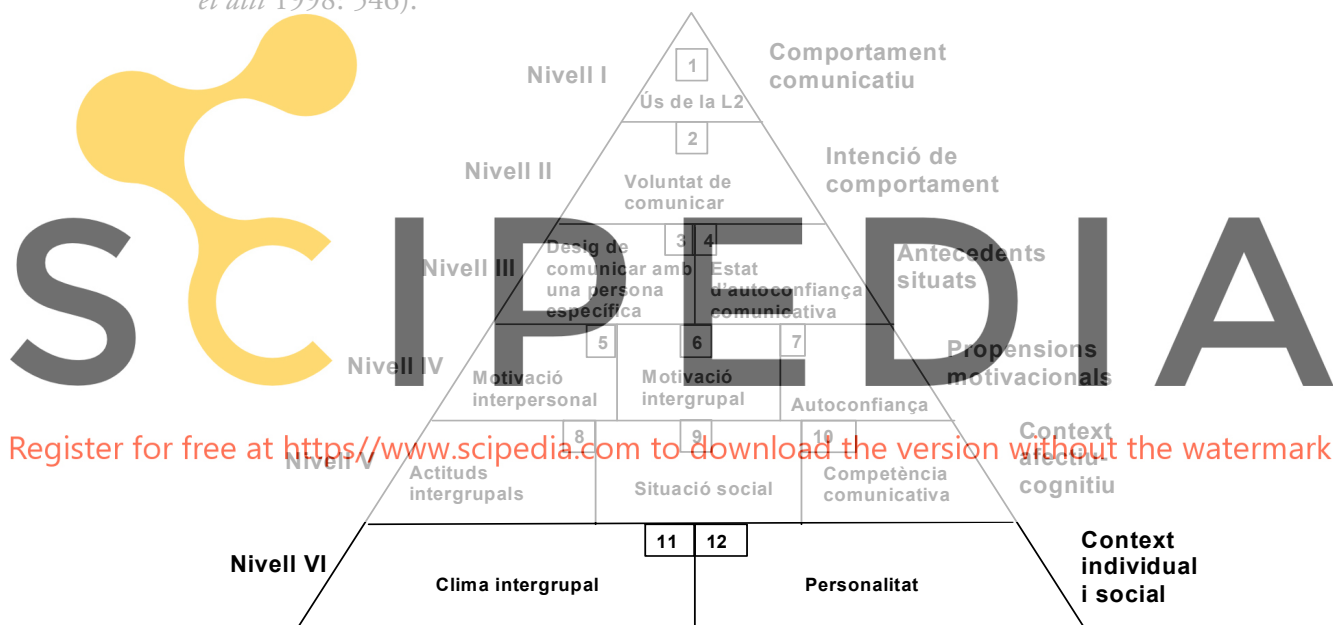


Figura 1. Model heurístic de les variables que influeixen en la voluntat de comunicar (MacIntyre *et alii* 1998: 547). Traducció de l'autor d'aquest article.

Al mateix temps, l’organització del gràfic en nivells permet distingir els factors de caràcter més general, que són a la base (Nivell VI: Context individual i social) dels que influeixen més directament en la voluntat de comunicar i en el comportament comunicatiu (Nivell III: Antecedents situats).

Lògicament, com subratllen els autors, els factors més bàsics són també més duradors o estables —i més difícils de modificar— que els immediats, transitoris i específics de cada context.

A continuació comentarem breument, punt per punt, els diferents apartats del model. Una exposició més detallada de cada aspecte i dels fonaments de recerca corresponents es pot trobar a l'article de referència (MacIntyre *et alii* 1998).

#### NIVELL I: COMPORTAMENT COMUNICATIU (1. ÚS DE LA L2)

Per més obvi i elemental que sembli, val la pena subratllar que l'objectiu de l'aprenentatge d'una L2 és el seu ús real i efectiu (MacIntyre *et alii* 1998: 547), i no la simple adquisició de la competència. Els autors del model són molt explícits en aquest sentit —i tots sabem que massa sovint aquesta obvietat precisament acaba essent obviada (que valgui la redundància) en els processos reals d'ensenyament:

L'objectiu definitiu del procés d'aprenentatge hauria de ser engendrar en els estudiants de llengua la voluntat de buscar arreu les oportunitats de comunicació i la voluntat de comunicar-s'hi realment. És a dir, un objectiu apropiat per a l'educació en L2 és promoure la VdC. Un programa que fracassa a l'hora de produir estudiants disposats a utilitzar la llengua és simplement un programa fracassat.

Un primer punt, i ben crucial, per tant, és que tot aprenentatge tingui l'objectiu final d'activar la comunicació.

#### NIVELL II: INTENCIÓ DE COMPORTAMENT (2. VOLUNTAT DE COMUNICAR)

Aquest és el concepte central del model, el que li dóna nom i en justifica l'existència. Els autors defineixen la *voluntat de comunicar* com «la disposició a participar en el discurs en un moment concret amb una persona o persones específiques, utilitzant una L2» (1998: 547).

Tal com exposen, es tracta del punt en què conflueixen tots els altres factors i, com a 'predisposició a l'acció' constitueix una actitud, en els termes que la defineixen les teories de l'acció raonada o planificada de Fishbein i Ajzen. Més endavant dedicarem alguna atenció als treballs que han analitzat la modificabilitat de les actituds —ja que aquest és un punt teòric rellevant entre els factors psicosocials del procés d'aprenentatge de llengües— i bàsic de cara a qualsevol treball pràctic amb les actituds i els prejudicis lingüístics.

NIVELL III: ANTECEDENTS SITUATS (3. DESIG DE COMUNICAR AMB UNA PERSONA ESPECÍFICA)

D'acord amb els autors, el desig de comunicar amb una persona específica és el resultat de les motivacions interpersonals i intergrupals del nivell inferior (IV). Hi ha dos tipus bàsics de motivació: els d'identificació (també anomenats d'afiliació) i els instrumentals (o de control).

Els motius d'identificació (afiliació) amb l'interlocutor —fruit de la proximitat, atractiu o similitud envers ell— són considerats generalment els que tenen una influència més decisiva, segons els resultats de les recerques en aquest camp. La identificació amb un interlocutor de L2 afavorirà la voluntat de comunicar-s'hi en aquesta llengua, mentre que una manca d'identificació amb ell produirà un efecte invers (el refús de la comunicació en L2).

Si els motius de la comunicació són de tipus instrumental (o de control) —en els quals el propòsit de la comunicació és aconseguir alguna cosa de l'interlocutor o influir sobre ell—, tendeix a predominar la llengua de qui té un estatus jeràrquic més alt.

Després tornarem sobre aquests aspectes, quan tractem el nivell IV.

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

NIVELL III: ANTECEDENTS SITUATS (4. ESTAT D'AUTOCONFIANÇA COMUNICATIVA)

Tal com ha estat definida per un dels autors del model de la VdC, Richard Clément, l'autoconfiança es basa en dos factors: la competència percebuda i la manca d'ansietat en una situació (coneguda o nova).

En aquest cas, el que compta és la percepció o sensació subjectiva de competència comunicativa: la valoració de les pròpies capacitats en aquell tipus de situació.

La sensació d'ansietat en la situació comunicativa és també el resultat de diferents factors: la timidesa, l'experiència prèvia en aquestes situacions, la possible influència de tensions intergrupals...

En les variables *situades* d'aquest Nivell III (factors 3 i 4) és on conflueixen —tal com hem dit al principi— els factors dels nivells inferiors, més bàsics i estables. És la concurrència dels factors estables i els situacionals el que determina que s'activi o no la voluntat de comunicar.

#### NIVELL IV: PROPENSIONS MOTIVACIONALS (5. MOTIVACIÓ INTERPERSONAL)

Com dèiem abans, en la motivació per a la comunicació interpersonal concorren dos propòsits funcionals: els de caràcter instrumental (anomenats també *de control*) i els d'identificació (o afiliació).

Els instrumentals o de control són especialment presents en les relacions en què hi ha una diferència clara d'estatus i de rol entre els interlocutors, com és el cas de les converses entre metge i malalt, entre professor i estudiant o entre un professional i un client.

Els d'identificació o afiliació depenen més directament de l'interès per la relació amb l'altre interlocutor —sigui per les seves característiques personals o per la seva condició de membre d'un grup determinat. Com dèiem, els factors d'atractiu, proximitat o freqüència de contacte són favorables a l'ús de la L2 en la comunicació. És cert, tanmateix, que també hi ha factors de personalitat que influeixen en la importància dels motius d'identificació: hi ha persones més sociables o extravertides que altres, i aquestes tindran més propensió a emprendre la comunicació amb els interlocutors de L2 amb els quals s'identifiquen.

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

#### NIVELL IV: PROPENSIONS MOTIVACIONALS (6. MOTIVACIÓ INTERGRUPAL)

La motivació intergrupал depèn dels grups de pertinença dels interlocutors, i està relacionada amb els factors corresponents dels nivells inferiors (8. Actituds intergrupals; 11. Clima intergrupал).

En aquest cas també actuen els dos tipus bàsics de motivació. Des del punt de vista de la motivació instrumental o de control, és evident que la pertinença d'un interlocutor a un grup —lingüístic o social— que sigui percebut com a dominant o subordinat condicionarà la voluntat de comunicar en un o altre sentit.

De manera semblant, la motivació identificativa o d'afiliació es reflecteix en la voluntat de participar en l'activitat del grup que parla la L2, i constitueix un motiu principal en l'aprenentatge i l'ús comunicatiu de la llengua apresada.

#### NIVELL IV: PROPENSIONS MOTIVACIONALS (7. AUTOCONFIANÇA EN LA L2)

Tal com apuntàvem abans, l'autoconfiança en la L2 com a propensió motivacional és la base de l'estat d'autoconfiança percebuda (casella 4) en una situació determinada.

Els treballs sobre l'autoconfiança lingüística indiquen que conté dos components: un component cognitiu —la valoració de la competència pròpia en L2— i un altre d'afectiu —l'ansietat o la incomoditat quan s'usa la L2.

L'autoconfiança rep també les influències dels factors dels nivells inferiors: les relacions intergrupals, la competència real en L2 o el mateix concepte de la identitat pròpia en relació amb l'adaptació intercultural. Si la relació intercultural és percebuda com a enriquidora i atractiva, l'efecte sobre l'autoconfiança serà molt diferent del que hi haurà si la interculturalitat és vista com una amenaça per a la identitat pròpia.

#### NIVELL V: CONTEXT AFECTIU I COGNITIU (8. ACTITUDS INTERGRUPALS)

Com la resta de variables del Nivell v, forma part d'uns factors més generals i independents del context immediat d'aprenentatge i ús de la L2.

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

Les actituds intergrupals són el resultat de la història individual prèvia de cadascú, en la qual poden influir dues forces contraposades:

- a) La integrativitat —relacionada amb la motivació identificativa o afiliativa—, que impulsa a compartir activitats amb els parlants del grup de L2, basant-se en una imatge positiva de la comunitat de L2, normalment fruit de la freqüència i la valoració qualitativa dels contactes amb aquest grup.
- b) La por de l'assimilació, que impulsa a defugir la comunicació perquè es creu que la L1 pot resultar substituïda per la L2. En una situació en què la L1 es troba en posició minoritària respecte a la L2, aquesta pot ser una actitud relativament freqüent.

#### NIVELL V: CONTEXT AFECTIU I COGNITIU (9. LA SITUACIÓ SOCIAL)

La situació social en què té lloc la comunicació té una influència clara sobre l'autoconfiança en la L2. No sols per la relativa familiaritat que personalment un pot

tenir en l'ús de la llengua apresada en cadascuna d'aquestes situacions comunicatives, sinó fins i tot perquè en cada societat hi ha uns patrons relativament estables d'utilització de les llengües en contacte en cada context situacional.

El model de la VdC recorda la influència dels diferents elements de la situació comunicativa sobre l'autoconfiança en la L2:

- a) Els participants en la comunicació —amb la proximitat o distància social que els acompanya, amb la seva actitud més o menys favorable a oferir suport a l'interlocutor que se'ls adreça en L2, etc.
- b) L'escena —l'àmbit d'ús privat o públic (escolar, organitzatiu, social) en què té lloc la comunicació, en cadascun dels quals pot ser més o menys habitual l'ús de la L2.
- c) El propòsit de la comunicació —persuadir (o vendre), transferir informació, entretenir, autoexpressar-se...
- d) El tema, que pot ser més familiar o més estrany per als interlocutors.
- e) El canal de comunicació —sigui oral o escrit, o amb sistemes tècnics de mediació més o menys desconeguts.

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

Tots aquests factors afecten l'autoconfiança en la L2 i per consegüent acaben determinant la voluntat de comunicar-s'hi i el seu ús efectiu.

#### NIVELL V: CONTEXT AFECTIU I COGNITIU (10. LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA)

És evident que l'afirmació que fèiem al començament d'aquest article sobre la insuficiència de la competència comunicativa de cara a la voluntat de comunicar no invalida la importància decisiva d'aquest factor.

La competència comunicativa consta de diferents components,<sup>3</sup> tots importants:

- a) La competència específicament lingüística —gramàtica, lèxic, pronúncia, ortografia.

3. En el nostre context educatiu, la millor formulació de les competències en l'aprenentatge de segones llengües és el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa 2003).



- b) La competència discursiva —la capacitat d'organitzar satisfactòriament els textos orals i escrits.
- c) La competència pragmàtica —el domini del sentit i la funció dels actes de parla com a part de la interacció social.
- d) La competència sociocultural —l'adequació del registre al context de comunicació.
- e) La competència estratègica —disposar de recursos que permetin superar les dificultats d'intercomprensió en el curs de la comunicació.

La valoració subjectiva d'aquestes competències és la base de l'autoconfiança en L2 a què més amunt hem fet referència.

#### NIVELL VI: CONTEXT INDIVIDUAL I SOCIAL (11. EL CLIMA INTERGRUPAL)

Els factors socials d'aquest nivell més bàsic del model s'agrupen a la casella dedicada al clima intergrup, que es refereix a les característiques estructurals —la representació relativa que tenen els grups de L1 i L2— i els seus correlats perceptuals i actitudinals.

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

La representació establerta dels grups lingüístics ha estat interpretada en termes de vitalitat etnolingüística —basada en les proporcions demogràfiques, el poder socioeconòmic i el grau d'institucionalització, que donen lloc a un determinat prestigi de cada comunitat lingüística.

Encara que el prestigi elevat de la L2 té una gran influència sobre l'aprenentatge i la voluntat de comunicar en aquesta llengua, hi ha un altre factor que pot tenir importants efectes compensatoris: l'existència d'àmbits i cercles de relació intensiva que justifiquen l'ús de la L2 fins i tot en situacions de baixa vitalitat etnolingüística i prestigi reduït.

La percepció social i afectiva del clima intergrup es concreta en les actituds i valors associats a cada comunitat lingüística i en les motivacions que aporten de cara a la voluntat de relacionar-s'hi comunicativament.

En una situació de contacte lingüístic, és extremament important el paper atribuït socialment a la L2 en el procés d'adaptació a la convivència intercultural: si els nous membres de la societat es veuen convidats a participar en les relacions socials

mitjançant la L2, la propensió a aprendre i utilitzar aquesta L2 sortirà clarament potenciada.

Per contra, l'existència d'actituds negatives —amb prejudicis o comportaments discriminatoris— i l'existència d'un cert grau de tensió intergrup al associada a les llengües en contacte seran factors que inhibiran l'aprenentatge i l'ús de la L2, com coneixem prou bé en el nostre entorn. Per aquest motiu hem pensat que valdria la pena fer un parèntesi en l'exposició del model de la VdC i comentar breument la naturalesa i la modificabilitat de les actituds.

#### ELS PREJUDICIS I LA SEVA MODIFICABILITAT<sup>4</sup>

En les relacions intergrupals, un prejudici es defineix com l'actitud negativa envers els membres d'un altre grup, basada en una informació sobre el grup que és objectivament il·lògica o injustificable. La importància dels prejudicis és considerable, perquè són la base dels comportaments discriminatoris.

Els prejudicis poden procedir de patrons de pensament inherents a cada persona o grup, de l'experiència de relació amb l'altre grup, de l'aprenentatge en el grup propi (per mitjà dels pares, els companys o els mitjans de comunicació) i també del mateix caràcter individual.

Les actituds són predisposicions de comportament respecte a un objecte determinat, i es considera que consten de tres components:

- a) *Cognitiu*: els coneixements i les creences sobre l'objecte de l'actitud. Quan aquests atributs es basen en una informació molt esquemàtica i poc diferenciada ens trobem davant d'un estereotip (l'atribució a tots els membres d'un grup d'una característica suposadament definitòria: l'avarícia dels jueus, la mandra dels meridionals, etc.).
- b) *Avaluatiu*: els valors i les emocions associats amb l'objecte de l'actitud, siguin positius o negatius, més intensos o menys. Si un directiu d'empresa, per exemple, creu en l'estereotip de la mandra dels meridionals, pot fer-ne una valoració fortament negativa en relació amb el rendiment d'algun treballador.

4. Ens basem en les síntesis de Deprez i Persons (1987), Giles *et alii* (1987), Bourhis i Maas (2001), i pel que fa a la modificabilitat dels prejudicis, en Collettere i Delisle (1982).

c) *Conatiu*: la intenció de conducta que acompanya els elements cognitius i avaluatius referents a l'objecte de l'actitud. Seguint el nostre exemple, el directiu pot estar predisposat a comportar-se amb més rigor o desconfiança amb el treballador meridional.

Els estudis i les experiències pràctiques mostren que no tots els prejudicis són modificables en el mateix grau. La modificabilitat de les actituds depèn de factors interns i externs que podem tenir en compte a l'hora de gestionar-les i promoure la superació dels prejudicis.

Els factors interns que influeixen en la major o menor resistència d'una actitud a canviar són:

- a) La *consistència* entre els components de l'actitud i la conducta real. Si la creença en l'estereotip que pretén que els meridionals són mandrosos i la valoració negativa corresponent van acompanyades d'un comportament habitual de desconsideració envers els meridionals per part del directiu del nostre exemple, el seu prejudici serà més difícil de modificar.
- b) La *consonància* amb les altres actituds pròpies i les de l'entorn. Les actituds d'una persona no estan aïllades entre si, ni són independents de les de l'entorn social. Un prejudici envers els meridionals serà més resistent si és present en l'entorn i té coincidències amb altres prejudicis respecte a persones d'origen extern.
- c) La *funcionalitat* —és a dir, la utilitat percebuda d'una determinada actitud. Continuant amb l'exemple, si el prejudici envers els meridionals permet evitar que competeixin en igualtat de condicions en la promoció laboral, és possible que la utilitat del prejudici per als altres el faci més resistent al canvi.

Els factors externs de modificabilitat ens indiquen de quina manera es pot afavorir la modificació d'un prejudici:

- a) La *credibilitat* de qui proposa el canvi. Si la persona o la font que proposa un canvi d'actitud és prestigiosa per al subjecte i mereix la seva confiança, pot tenir més eficàcia el missatge de canvi. Si el directiu del nostre exemple confia en un sociòleg determinat i llegeix un estudi seu que li desmenteix amb dades que els meridionals siguin més mandrosos que els altres, potser modificarà el seu estereotip.

- b) Un *mitjà pertinent* per a proposar el canvi. Si la informació sobre la falsedat de l'estereotip sobre els meridionals arriba per mitjà d'una revista d'empresa prestigiosa o en un curs d'alt nivell sobre gestió de recursos humans, és més probable que el nostre directiu en faci cas.
- c) Un *nivell de discrepància* acceptable. Si el prejudici és molt fort, serà més difícil modificar-lo substancialment. Un canvi radical no és gaire fàcil que es produeixi.
- d) El *suport del grup de pertinença*. Si els membres del mateix col·lectiu no comparteixen el prejudici (o han decidit modificar-lo), aquest context afavoreix la rectificació per part del subjecte. Si els directius del curs sobre gestió de recursos humans de què parlàvem consideren absurd el prejudici envers els meridionals, el nostre directiu estarà més predisposat a canviar d'actitud.

Com podem veure, encara que no resulta fàcil, hi ha maneres d'abordar la modificació dels prejudicis, i convé identificar-los i gestionar-los adequadament en el procés d'aprenentatge, ja que poden incidir de forma important en la voluntat de comunicar en la llengua apresada.

#### NIVELL VI: CONTEXT INDIVIDUAL I SOCIAL (12. LA PERSONALITAT )

Segons MacIntyre i altres (1988: 557 i ss.), hi ha estudis que indiquen que certs patrons de personalitat permeten predir el comportament respecte als membres d'altres grups (inclosos els altres grups lingüístics). Així, una personalitat autoritària i etnocèntrica probablement mostrarà poc interès per qualsevol L2. En canvi, hi ha trets de personalitat favorables —en principi almenys— a l'aprenentatge de segones llengües: l'extraversió, l'amabilitat, la responsabilitat, l'estabilitat emocional o l'obertura a noves experiències.

Naturalment, aquests estudis no permeten establir cap perfil de la personalitat ideal del millor aprenent de segones llengües. Es tracta d'una base que actua en relació amb tots els altres factors exposats en el model.

## ALGUNES CONCLUSIONS

El treball de MacIntyre i altres (1998) conclou que promoure la voluntat de comunicar sembla ser un component crucial de la moderna pedagogia de les segones llengües, una afirmació amb la qual estem completament d'acord. Afegeixen que fins i tot un enfocament comunicatiu que no tingui en compte tots aquests factors psicosocials pot donar resultats insatisfactoris, com succeïa abans amb l'aprenentatge centrat exclusivament en la competència lingüística. Pot haver-hi estudiants que adquireixin una certa competència comunicativa, però fora de l'aula no sentin cap predisposició a activar-la en l'ús real de la llengua apresada.

En conseqüència, fan la proposta —que creiem del màxim interès per als nostres sistemes educatius— que el desenvolupament de la voluntat de comunicar sigui un objectiu primordial explícit en els currículums d'aprenentatge de segones llengües. I això no sols perquè aquesta és la manera d'assegurar l'efectivitat real del seu aprenentatge, sinó sobretot perquè només així s'aconseguirà la finalitat cultural, social i política de l'aprenentatge de llengües: facilitar la comunicació i la comprensió entre les diferents comunitats culturals i nacionals.

Per part nostra, afegiríem que el moment actual —quan hi ha diverses iniciatives tendents a reorganitzar l'aprenentatge escolar de les llengües i ens trobem en ple redisseny de les titulacions universitàries de capacitació dels ensenyants— és també el més indicat per preveure com s'incorporen aquests plantejaments en els projectes educatius i lingüístics dels centres i en els plans d'estudi destinats a la formació i l'actualització dels docents. D'aquesta manera es podria aconseguir en un temps relativament breu i amb un esforç raonable que els plantejaments teòrics, les directrius polítiques i les programacions i les pràctiques docents confluïssin en un procés coherent i reeixit.

## LES ESTRATÈGIES DE MOTIVACIÓ A L'AULA DE LLENGUA: INVITACIÓ A L'APLICACIÓ

Per tal de completar la nostra exposició, per tant, hem pensat que podria ser útil i suggeridor que acabéssim aquest article presentant l'enfocament de Dörnyei (2001)

sobre el desenvolupament de la motivació a l'aula de llengua.<sup>5</sup> En la nostra opinió, aquest és un dels millors compendis pràctics sobre el tema, no sols perquè està basat en una sòlida fonamentació teòrica recent, sinó perquè adopta la perspectiva del procés d'aprenentatge i per tant ofereix orientacions per a les estratègies de motivació adequades en cada moment d'aquest procés: abans, durant i després del curs.

Tal com mostra la Figura 2, la pràctica educativa de motivació s'organitza entorn de quatre moments o etapes en el cicle dels cursos d'aprenentatge:

- a)* Crear les condicions bàsiques de motivació.
- b)* Generar la motivació inicial.
- c)* Mantenir i protegir la motivació.
- d)* Encoratjar una autoavaluació retrospectiva positiva.

Entorn d'aquests quatre apartats, Dörnyei suggereix les estratègies de motivació aplicables. La seva extensa minuciositat és un altre dels indubtables atractius que té el seu treball, ja que s'estructura en forma d'un ampli repertori de possibilitats pràctiques —un centenar— per a trenta-cinc tipus d'estratègies de motivació. Vegeu-ne la relació en l'annex 1, presentada com una llista de comprovació en què cada ensenyant pot valorar quines estratègies té incorporades a la seva pràctica docent habitual (o les ha posat a prova fent-ne un assaig d'aplicació pràctica en alguna ocasió).

Tal com dèiem al començament, el fet que Z. Dörnyei sigui un dels autors del model de la voluntat de comunicar també confereix als seus plantejaments sobre la motivació la màxima coherència i complementarietat amb el model que acabem de presentar.

Ho podem exemplificar veient amb una mica més de detall les propostes de Dörnyei relacionades amb el punt 11 de l'Annex 1: «Promoveu els valors 'integratius' estimulants una disposició positiva i oberta envers la L2 i els seus parlants, i envers les altres cultures en general».

---

5. També podeu trobar en línia un resum actual dels plantejaments d'aquest autor (Dörnyei 2003): [http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Aztolan&cache=cache&media=people:ztolan:2003\\_dornyei\\_lls.pdf](http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Aztolan&cache=cache&media=people:ztolan:2003_dornyei_lls.pdf). En el seu web personal podeu trobar moltes altres referències: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:ztolan>. En ambdós casos hi hem accedit al desembre de 2007.

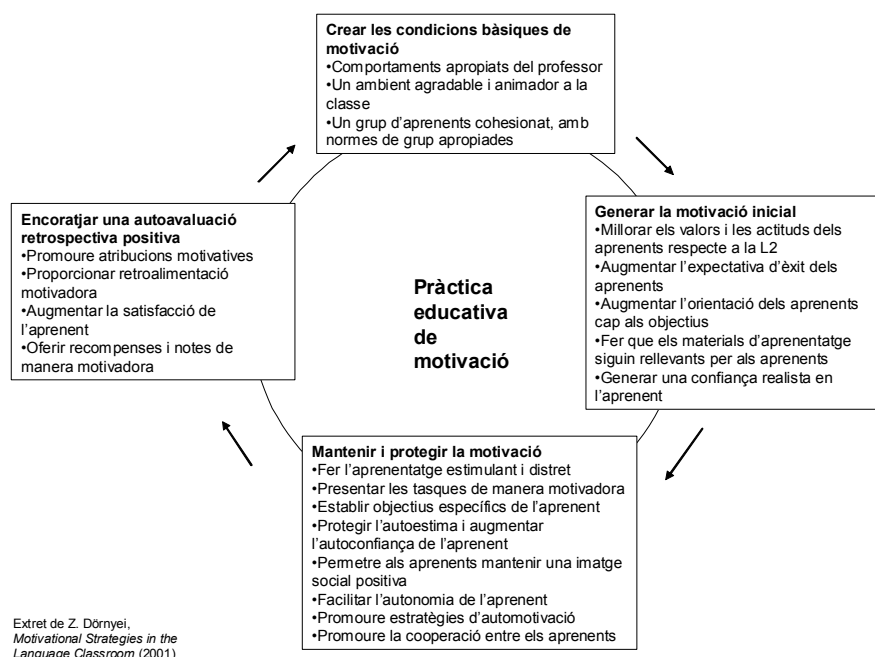


Figura 2: Etapes en la pràctica educativa de la motivació.

A l'hora de generar la motivació inicial (segona etapa del procés), Dörnyei (2001: 50 i ss.) posa en evidència que, com saben bé els ensenyants, no es pot comptar amb la curiositat natural i la motivació intrínseca dels estudiants. L'ensenyament obligatori situa els estudiants davant d'una matèria predefinida, en la tria de la qual ells no tenen cap intervenció, igual com tampoc han escollit passar una gran part del seu temps a l'interior d'una aula.

Així, després de proposar maneres de promoure en els estudiants els valors relatius a la llengua presentant com a models els rols de persones semblants a ells, amb les quals es poden identificar, i d'incrementar l'interès intrínsec dels estudiants per l'aprenentatge de la L2, recorda la importància dels valors integratius com a motivació per a l'aprenentatge i l'ús de les llengües —un punt en què el model VdC també fa èmfasi, com acabem de veure.

L'aprenentatge i l'ús de la L2 depenen d'una visió positiva dels seus parlants, la comunitat i la cultura que els caracteritza. I més en general, d'una predisposició favorable envers totes les altres llengües, cultures i pobles. L'aprenentatge d'idiomes va associat al desplegament de la capacitat de relació intercultural —com afirma també el *Marc comú europeu* (Consell d'Europa 2003). Per això, resulta molt recomanable integrar (no juxtaposar) un component sociocultural en tots els programes d'aprenentatge de llengua.

Dörnyei suggereix, més concretament, les actuacions següents:

- a) Familiaritzar els aprenents amb aspectes interessants / rellevants de la cultura de la L2.
- b) Desenvolupar sistemàticament la consciència intercultural dels aprenents a base de centrar-se en les afinitats entre cultures (i no sols en les diferències) i usant analogies que converteixin en familiar el que és estrany.
- c) Recollir estereotips i prejudicis corrents sobre els parlants de la L2 i discutir si són vàlids.
- d) Compartir a la classe les pròpies experiències positives relatives a la L2.
- e) Recollir citacions i afirmacions de figures públiques ben conegudes sobre el significat de l'aprenentatge de llengües i compartir-les amb els estudiants.
- f) Portar a classe diversos productes culturals (per exemple, revistes, música, enregistraments de TV, vídeos).
- g) Suplementar el llibre de classe amb materials autèntics disponibles.
- h) Animar els estudiants a descobrir en Internet (si hi tenen accés) informació interessant sobre el país o els països on es parla la L2 i preparar-ne una presentació.
- i) Organitzar trobades amb parlants de L2 i invitar alguns parlants interessants d'aquesta llengua a classe.
- j) Organitzar sortides o programes d'intercanvi amb la comunitat de L2.
- k) Trobar per als estudiants corresponents (postals o electrònics) entre els parlants de L2 i atreure la seva atenció sobre els espais de diàleg en Internet que poden ser accessibles per a ells.

Confiam que us hagin interessat els plantejaments teòrics sintetitzats en el model de la voluntat de comunicar i aquest petit tast de les estratègies que proposa un dels seus



autors per a traslladar-lo a la pràctica docent amb totes les seves implicacions. Siguem aprenents o ensenyants de llengua, pares interessats per l'èxit en els aprenentatges dels nostres fills, responsables docents o de plans d'estudi, dissenyadors o autors de materials, responsables polítics de l'educació o simplement ciutadans interessats per una millor comunicació i entesa entre les comunitats del nostre entorn, crec sincerament que aquests treballs ens poden ser de gran utilitat. Si també ho creieu, espero que contribuïu en la mesura que pugueu a difondre'ls i a fer-ne les aplicacions més adients per als diversos entorns d'aprenentatge. I us ho agraeixo per endavant.

ISIDOR MARÍ  
*Institut d'Estudis Catalans*  
*Càtedra de Multilingüisme Linguamón*  
*Universitat Oberta de Catalunya*

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AJZEN, I. & M. FISHBEIN (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BOURHIS, R. Y. & A. MAASS (2001) «Linguistic prejudice and stereotypes», dins U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill, eds., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín / Nova York, Walter De Gruyter, pp. 1587-1602.
- COLLERETTE, Pierre & Gilles DELISLE (1982) *Le changement planifié*, Montreal, Éditions Agence d'ARC.
- CONSELL D'EUROPA (2003) *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- DEPREZ, Kas & Yves PERSOONS (1987) «Attitude», dins U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill, eds., *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín / Nova York, Walter De Gruyter, pp. 125-132.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press. [Versió catalana: *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*, Barcelona, Editorial UOC, 2008.]

- (2003) «Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications», dins Z. Dörnyei, ed., *Attitudes, orientations and motivations in language learning*, Oxford, Blackwell, pp. 3-32.
- FISHBEIN, M. (1980) «A theory of reasoned action: Some applications and implications», dins H. E. Howe Jr. & M. M. Page, eds., *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 27, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 65-116.
- GILES, H., M. HEWSTONE, E. B. RYAN & P. JOHNSON (1987) «Research on language attitudes», dins U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill, eds., *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín / Nova York, Walter de Gruyter, pp. 585-597.
- MACINTYRE, Peter, D. Zoltán DÖRNYEI, Richard CLÉMENT & Kimberly A. NOELS (1998) «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation», *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 4, pp. 545-562.

ANNEX I<sup>6</sup>

Estratègies de motivació: Crear les condicions bàsiques de motivació	Provats	Incorporats
<b>1. Mostreu i parleu del vostre entusiasme pel material del curs, i de com us hi identifiqueu personalment</b>		
Compartiu el vostre interès personal per la L2 amb els vostres estudiants		
Mostreu als estudiants que valoreu l'aprenentatge de la L2 com una experiència significativa que produeix satisfacció i enriqueix la vostra vida		
<b>2. Preneu-vos molt seriosament l'aprenentatge dels vostres estudiants</b>		
Mostreu als estudiants que us interesseu pel seu progrés		
Feu constar la vostra disponibilitat intel·lectual i personal pels temes acadèmics		
Tingueu unes expectatives molt altes sobre el que poden aconseguir els vostres estudiants		
<b>3. Desenvolpeu una relació personal amb els vostres estudiants</b>		
Mostreu als estudiants que els accepteu i us interesseu per ells		
Presteu-los atenció i escolteu-los individualment		
Feu-los constar que esteu a la seva disposició intel·lectualment i personalment		
<b>4. Desenvolpeu una relació col·laborativa amb els pares dels estudiants</b>		
Mantingueu els pares informats regularment del progrés dels seus fills		
Demaneu el seu suport en la realització d'algunes tasques a casa		
<b>5. Creeu una atmosfera agradable i animadora a la classe</b>		
Establiu una norma de tolerància		
Promoveu que s'accepti que atrevir-se i cometre errors és una part natural de l'aprenentatge		
Introduïu i promoveu el bon humor		
Estimuleu els estudiants a personalitzar l'ambient de l'aula al seu gust		
<b>6. Promoveu el desenvolupament de la cohesió del grup</b>		
Intenteu i promoveu la interacció, la cooperació i l'intercanvi d'informació personal entre els estudiants		
Useu recursos per a trencar el gel a l'inici del curs		
Feu servir habitualment tasques de petit grup en què els estudiants es mesclin		
Estimuleu i si pot ser organitzeu activitats i sortides extracurriculars		
Procureu evitar l'emergència de posicions massa fixes en els mateixos seients		
Incloeu activitats que portin a la superació satisfactòria de tasques de tot el grup o introduïu jocs de competició entre petits grups		
Promoveu la construcció d'alguna llegenda del grup		

6. Extret de Dörnyei (2001: 137-144); traducció de l'autor d'aquest article.

Estratègies de motivació: Crear les condicions bàsiques de motivació	Provats	Incorporats
<b>7. <i>Formuleu explícitament unes regles per al grup i comenteu-les perquè siguin acceptades pels estudiants</i></b>		
Incloeu una activitat específica de ‘regles del grup’ a l’inici de la vida del grup perquè les regles siguin explícites		
Expliqueu la importància de les normes que establiu i com afavoreixen l’aprenentatge, i demaneu als estudiants que les acceptin		
Accepteu suggeriments de regles addicionals per part dels estudiants i comenteu-les de la mateixa manera que les regles que heu proposat		
Poseu les regles del grup (i les conseqüències de trencar-les) a la vista		
<b>8. <i>Feu que les regles del grup siguin observades consistentment</i></b>		
Assegureu-vos que vosaltres mateixos observeu les regles establertes amb consistència		
No deixeu mai que cap transgressió passi inadvertida		

Estratègies de motivació: Generar la motivació inicial	Provat	Incorporat
<b>9. Promoveu en els estudiants els valors relatius a la llengua presentant models de rols semblants a ells</b>		
Convideu estudiants anteriors a parlar a la vostra classe de la seva experiència positiva		
Informeu els estudiants dels punts de vista dels seus semblants, per exemple amb un butlletí de classe		
Associeu els vostres estudiants amb d'altres de semblants que siguin entusiastes del tema (per exemple en un treball o projecte de grup)		
<b>10. Eleveu l'interès intrínsec dels estudiants per l'aprenentatge de la L2</b>		
Il·lustreu i demostreu aspectes de l'aprenentatge de la L2 que als estudiants segurament els agradaran		
Feu que els primers contactes amb la L2 resultin una experiència positiva		
<b>11. Promoveu els valors integratius estimulant una disposició positiva i oberta envers la L2 i els seus parlants, i envers les altres cultures en general</b>		
Incloeu un component sociocultural en el vostre currículum de llengua		
Citeu punts de vista positius de figures públiques influents sobre l'aprenentatge de llengua		
Animeu els aprenents a fer la seva pròpia exploració de la comunitat de L2 (si cal per Internet)		
Promoveu contactes amb parlants de L2 i productes culturals en L2		
<b>12. Promoveu la consciència dels estudiants sobre els valors instrumentals associats al coneixement de la L2</b>		
Recordeu regularment als estudiants que el domini satisfactori de la L2 és útil per a la consecució d'objectius interessants		
Reitereu el paper que té la L2 en el seu entorn i en el món, subratllant la seva utilitat potencial tant per a ells com per a la seva comunitat		
Animeu els estudiants a usar la seva competència en L2 en les situacions de la vida real		
<b>13. Augmenteu les expectatives d'èxit dels estudiants en les tasques concretes i en l'aprenentatge en general</b>		
Assegureu-vos que tenen una preparació i una orientació suficients		
Assegureu-vos que saben exactament en què consisteix fer bé cada tasca		
Assegureu-vos que no hi ha cap impediment seriós per a l'èxit		

Estratègies de motivació: Generar la motivació inicial	Provat	Incorporat
<b>14. Augmenteu en els estudiants l'orientació a l'objectiu formulant objectius de classe explícits i acceptats per ells</b>		
Feu que els estudiants negociïn els seus objectius individuals i tracin un propòsit comú, i que presentin el resultat final en públic		
Atraieu l'atenció de tant en tant cap als objectius de la classe i com les activitats concretes ajuden a aconseguir-los		
Manteniu assequibles els objectius de la classe renegociant-los si és necessari		
<b>15. Feu que el currículum i els materials d'ensenyament siguin rellevants per als estudiants</b>		
Useu tècniques d'anàlisi de necessitats per a conèixer les necessitats, els objectius i els interessos dels vostres estudiants, i aleshores inseriu-les en el vostre currículum tant com pugueu		
Relacioneu els continguts d'aprenentatge amb l'experiència quotidiana i els antecedents dels estudiants		
Impliqueu els estudiants en el disseny i la marxa del curs		
<b>16. Ajudeu els aprenents a tenir creences realistes</b>		
Contrasteu positivament les possibles creences, expectatives i assumpcions errònies que poden tenir els aprenents		
Eleveu la consciència general dels aprenents sobre les diferents maneres d'aprendre llengües i els diferents factors que poden contribuir a fer-ho amb èxit		

Estratègies de motivació: Mantenir i protegir la motivació	Provat	Incorporat
<b>17. Feu l'aprenentatge més estimulant i distret trencant la monotonia dels fets de l'aula</b>		
Varieu les tasques d'aprenentatge i els altres aspectes de la vostra docència tant com pugueu		
Centreu-vos en la transmissió de motivació a la classe i no sols en la transmissió d'informació		
Feu ocasionalment alguna cosa inesperada		
<b>18. Feu l'aprenentatge estimulant i distret per a l'aprenent augmentant l'atractiu de les tasques</b>		
Feu que les tasques representin un repte		
Feu atractiu el contingut de les tasques adaptant-les als interessos naturals dels estudiants o incloent-hi elements novedosos, intrigants, exòtics, divertits, competitius o imaginatius		
Personalitzeu les tasques d'aprenentatge		
Selecioneu tasques que donin lloc a productes acabats i tangibles		
<b>19. Feu l'aprenentatge estimulant i distret per als aprenents implicant-los com a participants actius en les tasques</b>		
Selecioneu tasques que requereixin una implicació mental o física de cada participant		
Creeu rols específics i encàrrecs personalitzats per a cadascú		
<b>20. Presenteu i administreu les tasques de manera motivadora</b>		
Expliqueu el propòsit i la utilitat de la tasca		
Estimuleu l'interès dels estudiants pel contingut de la tasca		
Proporcioneu estratègies apropiades per a realitzar la tasca		
<b>21. Useu mètodes de fixar objectius a la classe</b>		
Animeu els estudiants a seleccionar objectius a curt termini específics per a ells		
Subratlleu els terminis per a completar l'objectiu i proporcioneu orientacions mentre es fa la tasca		
<b>22. Useu sistemes d'acord amb els estudiants per a formalitzar el seu compromís amb els objectius</b>		
Elaboreu un acord (escrit) detallat amb els estudiants, individualment o en grup, que especifiqui allò que aprendran i com, i la manera com els ajudareu i recompensareu		
Superviseu el progrés dels estudiants i assegureu-vos que els detalls de l'acord són observats per les dues parts		
<b>23. Proporcioneu als aprenents experiències regulars d'èxit</b>		
Proporcioneu múltiples oportunitats d'èxit a la classe de llengua		
Ajusteu el nivell de dificultat de les tasques a les capacitats dels estudiants i combineu tasques exigents amb les més senzilles		
Prepareu tests que se centren en allò que els estudiants saben fer, més que en allò que no saben, i que incloguin opcions de millora		

Estratègies de motivació:	Provat	Incorporat
<b>Mantenir i protegir la motivació</b>		
<b>24. Construïu la confiança dels vostres aprenents proporcionant ànims amb regularitat</b>		
Atraïeu l'atenció dels estudiants cap a les seves fortaleses i capacitats		
Indiqueu als estudiants que confieu en el seu esforç d'aprenentatge i en la seva capacitat de completar les tasques		
<b>25. Ajudeu a disminuir l'ansietat lingüística eliminant o reduint els elements que produeixen ansietat en l'entorn d'aprenentatge</b>		
Eviteu la comparació social, fins i tot de tipus subtil		
Promoveu la cooperació en lloc de la competició		
Ajudeu els aprenents a acceptar el fet que faran errors com a part del procés d'aprenentatge		
Feu que els tests i les avaluacions siguin completament transparents i impliqueu els estudiants en la negociació de la nota final		
<b>26. Construïu la confiança dels vostres aprenents en les seves capacitats d'aprenentatge ensenyant-los diferents estratègies d'aprenentatge</b>		
Ensenyeu estratègies d'aprenentatge als estudiants per a facilitar la incorporació de nou material		
Ensenyeu estratègies de comunicació als estudiants a fi d'ajudar-los a superar dificultats comunicatives		
<b>27. Permeteu als estudiants que mantinguin una imatge social positiva mentre intervien en les tasques d'aprenentatge</b>		
Seleccioneu activitats que continguin <i>bons</i> rols per als participants		
Eviteu accions incòmodants com les crítiques humiliants o posar en evidència els estudiants inesperadament		
<b>28. Augmenteu la motivació de l'estudiant promovent la cooperació entre els aprenents</b>		
Poseu tasques en què demaneu a equips d'estudiants que treballin junts per un mateix objectiu		
Tingueu en compte els resultats de l'equip i no sols els individuals en la vostra qualificació		
Proporcioneu als estudiants algun <i>entrenament social</i> per a aprendre com es treballa millor en equip		
<b>29. Augmenteu la motivació de l'estudiant promovent activament l'autonomia de l'aprenent</b>		
Permeteu als estudiants que elegeixin tants aspectes del procés d'aprenentatge com sigui possible		
Cediu tant com pugueu als estudiants els diferents rols i funcions de lideratge i ensenyament		
Adopteu el rol de facilitador		
<b>30. Augmenteu la capacitat d'automotivació dels estudiants</b>		
Eleveu la consciència dels estudiants sobre la importància de l'automotivació		
Compartiu amb altres les estratègies que us han estat útils en el passat		
Animeu els estudiants a adoptar, desplegar i aplicar estratègies d'automotivació		



Estratègies de motivació: Estimular l'autoavaluació positiva	Provat	Incorporat
<b>31. Promoveu la valoració de l'esforç entre els estudiants</b>		
Animeu els estudiants a explicar els seus errors per la manca d'esforç i per no adoptar estratègies apropiades, més que per una capacitat insuficient		
Negueu-vos a acceptar la valoració de les capacitats i subratlleu que el currículum està dins del ventall de capacitats dels aprenents		
<b>32. Proporcioneu retroalimentació positiva als estudiants</b>		
Observeu i destaqueu qualsevol contribució positiva dels estudiants		
Proporcioneu amb regularitat retroalimentació sobre el progrés que fan els estudiants i sobre les àrees en què s'haurien de concentrar especialment		
<b>33. Augmenteu la satisfacció de l'aprenent</b>		
Superviseu els avanços i el progrés de l'estudiant i agafeu temps per a celebrar qualsevol èxit		
Feu que el progrés de l'estudiant sigui tangible promovent la producció de registres visuals i organitzant actes amb regularitat		
Incloeu amb regularitat tasques que impliquin la presentació pública de les habilitats dels estudiants		
<b>34. Oferiu recompenses de manera motivadora</b>		
Assegureu-vos que els estudiants no es preocupen massa per les recompenses		
Assegureu-vos que fins i tot les recompenses no materials tenen alguna mena de representació visual duradora		
Oferiu recompenses per participar en activitats en què els estudiants es poden enganxar perquè requereixen un comportament creatiu orientat a l'objectiu i ofereixen experiències noves i un èxit consistent		
<b>35. Useu les qualificacions de manera motivadora, reduint tant com pugueu el seu impacte desmotivador</b>		
Feu completament transparent el sistema d'avaluació, i incorporeu mecanismes amb què els estudiants i els seus companys puguin expressar també el seu punt de vista		
Assegureu-vos que les qualificacions també reflecteixen l'esforç i la millora i no sols els nivells objectius de realització		
Apliqueu avaluacions contínues que també es basin en eines de mesura diferents dels exàmens de llapis i paper		
Estimuleu l'autoavaluació precisa de l'estudiant proporcionant diverses eines d'autoavaluació		